

Vielfalt!

INNSBRUCKER

PERSPEKTIVEN

ZUR

MUSIKPÄDAGOGIK

Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren

Heike Henning, Kai Koch (Hrsg.)

WAXMANN

Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik

herausgegeben vom

Department für Musikpädagogik Innsbruck
der Universität Mozarteum Salzburg

Band 6

Heike Henning, Kai Koch (Hrsg.)

Vielfalt. Musikpädagogik und interkulturelles Musizieren



Waxmann 2022
Münster • New York

Gefördert von der Universität Mozarteum Salzburg.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik, Band 6

ISSN 2626-6547

Print-ISBN 978-3-8309-4475-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-9475-6 (Open Access)

doi: <https://doi.org/10.31244/9783830994756>

Waxmann Verlag GmbH, 2022

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Mariacher, Informationsdesign, Innsbruck

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0 Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



Interkulturelles Musizieren als kulturelle Aneignung? Musikpädagogische Argumentationen zur Kritik an *Cultural Appropriation*

1. Einleitung

Als pädagogische Disziplin ist die schulbezogene Musikpädagogik dazu verpflichtet, sich über die Normen Rechenschaft abzulegen, die den intendierten Zielen und initiierten Prozessen musikunterrichtlichen Lehrens und Lernens zugrunde liegen.¹ In der jüngeren Vergangenheit und der Gegenwart werden verstärkt diejenigen Haltungen und Wertvorstellungen diskutiert, die eine spezifisch *interkulturelle* Ausrichtung der Musikpädagogik fundieren: etwa ethische Zieldimensionen wie Anerkennung und Toleranz (vgl. Kautny, 2018), die Problematisierung ethnischer Identitätskonstruktionen (vgl. Honnens, 2018), der Maßstab kultureller Gleichwertigkeit (vgl. Blanchard, 2020), individualistische (kulturelle) Normen (vgl. Hömberg, 2021). Oftmals sind solche Auseinandersetzungen angeregt durch Diskussionen, die in anderen Disziplinen wie den Kultur- und Sozialwissenschaften, der interkulturellen und migrationsbezogenen Pädagogik geführt werden.

Eine Diskussion, die innerhalb der deutschsprachigen Musikpädagogik bislang kaum aufgegriffen wurde, ist die im postkolonialen sowie im öffentlichen und medialen Diskurs ausgetragene Debatte um die sogenannte *Cultural Appropriation* (dt. *kulturelle Aneignung*)². Kritisiert wird darin die Inbesitznahme von materiellen sowie immateriellen Gütern unterdrückter Kulturen. Hierunter fällt – neben der Adaption und Nutzung kultureller Gegenstände und Ausdrucksformen unterschiedlichster Kunstsparten und Lebensbereiche – auch die Aneignung von Musiken und musikalischen Praxen. Vom Standpunkt einer generellen Kritik an *Cultural Appropriation* aus können solche Aneignungsvorgänge sich auch im interkulturell orientierten Musikunterricht ausmachen und problematisieren lassen. Dies betrifft insbesondere musikpä-

1 Der vorliegende Beitrag bezieht sich, vor allem in den gegebenen Beispielen, insbesondere auf eine schulbezogene Musikpädagogik sowie auf schulischen Musikunterricht, wiewohl die angebotenen Argumentationen nahezu vollständig auf andere musikpädagogische Zusammenhänge übertragen werden können.

2 Die Begriffe *Cultural Appropriation* und *kulturelle Aneignung* werden in diesem Beitrag synonym benutzt.

dagogische Aktionsformen wie das Praktizieren von Musiken verschiedener Kulturen. Tatsächlich wird im Rahmen postkolonialer und antirassistischer Diskussionen deutlich, dass die Musikpädagogik sich hierzu befragen lassen und verhalten muss.³ Folglich scheint es für die Prüfung und Weiterentwicklung musikpädagogischer Normen geboten, sich mit naheliegenden Einwänden gegenüber interkulturellem Musizieren auseinanderzusetzen. In diesem Sinne unternimmt der vorliegende Beitrag zunächst den Versuch, mit postkolonialer Perspektive mögliche Zusammenhänge von Musikunterricht und kultureller Aneignung zu betrachten. Im Weiteren werden Hintergründe und Diskussionen zur Kritik an *Cultural Appropriation* dargelegt, um anschließend denkbare musikpädagogische Argumentationen und Verhaltensweisen in der Debatte um kulturelle Aneignung zu skizzieren.⁴

2. Interkulturelles Musizieren und kulturelle Aneignung

Einem in der Musikpädagogik prominenten Diktum zufolge muss jeder schulische Musikunterricht heute als „prinzipiell interkulturell“ (Jünger, 2003) gelten. Hans Jünger bezeichnet damit pointiert die Situation, dass am Unterricht stets Menschen beteiligt sind, die sich verschiedenen Kulturen zugehörig fühlen (vgl. Jünger, 2003, S. 15–16). Zudem formuliert er gleichlautend die Forderung, musikalische Phänomene grundsätzlich an Musiken verschiedener Kulturen erfahrbar und Schüler*innen mit unterschiedlichsten musikalischen Praxen vertraut zu machen (vgl. Jünger, 2003, S. 18–21). Die *Musiken der Welt*, welche eines der beiden Themenfelder der interkulturell orientierten Musikpädagogik bilden,⁵ umfassen aus dieser Perspektive folkloristische Musiken, populäre Musiken wie auch Kunstmusiken aus jeglichen kulturellen Kontexten. Schüler*innen können solche Praxen kennenlernen, sich ihnen in aktiver Auseinandersetzung zuwenden und sie dabei auch für sich entdecken. Dies gilt insbesondere, wenn sie im eigenen Musizieren erfahren werden. Die folgenden

3 So geschehen im Anschluss an einen Vortrag zum Thema *Einblicke in die interkulturell orientierte Musikpädagogik*, den der Autor am 15. Juni 2021 im Rahmen der interdisziplinären Ringvorlesung *Gesicht zeigen. Strategien gegen Rassismus und Antisemitismus* an der Universität Potsdam gehalten hat.

4 Auch in den Pädagogiken und Didaktiken anderer Fächer wird die Debatte um kulturelle Aneignung und deren Konsequenzen für den Unterricht bislang erst in Ansätzen geführt, so in der Kunstpädagogik (vgl. Buchwald, 2020) und in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Plikat, 2021).

5 Innerhalb der interkulturellen Orientierung von Musikpädagogik lassen sich zwei *Perspektiven* (vgl. Ott, 2012, S. 115–116) differenzieren, die auf zwei verschiedene *Themenfelder* (vgl. Barth, 2020, S. 254–258) ausgerichtet sind: die *musikkulturelle* Perspektive, die das Themenfeld *Musiken der Welt* fokussiert, sowie die *migrationsbezogene* Perspektive, die sich auf das Themenfeld *Musik und Migration* richtet.

Beispiele⁶ illustrieren derlei Unterrichtsarrangements für Musiken verschiedener Kulturen:

*Eine Schulklasse begleitet die Exposition des aus dem Lautsprecher erklingenden Kopfsatzes der 5. Symphonie Ludwig van Beethovens auf Instrumenten. Ein paar Schüler*innen blasen und streichen auf mitgebrachten Blockflöten und Geigen, manche strimmen auf der Gitarre, andere sitzen an Orff-Stabspielen oder bedienen Kleinpercussion für die rhythmischen Akzente. Das Notenmaterial ist ein Spiel-mit-Satz des deutschen Musiktheoretikers Ulrich Kaiser aus dem Heft Sonatenspiele (vgl. Kaiser, 2003, S. 26–40), den die Lehrerin an die Musiziersituation angepasst hat.*

*Ein Musikkurs singt das Lied Ayelevi, das aus einem sich wiederholenden Call mit zweistimmigem Response besteht. Zugleich vollführen die Schüler*innen unter Anleitung ihres Lehrers einen Kreistanz, bei dem sie sich gegenseitig in die Hände klatschen und im Seitschritt fortbewegen. Das Lied stammt aus Ghana und Togo, der Text ist auf Ewe⁷ und bezieht sich auf eine Person namens Ayele. Vorlage ist eine Transkription von Melodie und Tanz, die der deutsche Musikpädagoge Volker Schütz in seinem Arbeitsbuch Musik in Schwarzafrika veröffentlicht hat (vgl. Schütz, 1992, S. 46–47).*

*Eine Lerngruppe performt den Hip-Hop-Song Das ist doch doof des österreichischen Musikers und Musikpädagogen Richard Filz, erschienen im Band Rap, Rhythm & Rhyme (vgl. Filz, 2006, S. 45–47). Die eine Hälfte der Gruppe übernimmt die Vocal Percussion, die zweite Hälfte rappt den Refrain. Solist(*inn)en präsentieren die einzelnen Strophen. Darin werden schulische Alltagsärgernisse Jugendlicher humorvoll aufgelistet: „und die Jausenbox riecht wieder mal nach feinstem Biomüll“ (Filz, 2006, S. 46). Anschließend texten die Schüler*innen mit Unterstützung ihrer Lehrerin eigene Rap-Verse.*

Alle drei Beispiele sind darin vergleichbar, dass ein Klassenmusizieren stattfindet, bei dem „alle Schüler*innen musikbezogen handeln und ein überwiegender Teil der Klasse“ – hier jeweils die gesamte Gruppe – „aktiv musiziert“ (Pabst-Krueger, 2021, S. 162). Sofern Musiken aus Kulturen praktiziert werden, die nicht unbedingt mit den als eigen empfundenen Kulturen der Schüler*innen übereinstimmen, kann es als interkulturelles Musizieren charakterisiert werden. Zudem handelt es sich in allen drei Fällen um Adaptionen von Musiken, die von Pädagog(*inn)en vorgenommen wurden, um sie mit den Mitteln der Schüler*innen klanglich und performativ zu realisieren.

-
- 6 Die Beispiele sind nicht empirisch, sondern beschreiben exemplarische Musiziersituationen, wie sie durch das jeweilige Material (oder vergleichbare Vorlagen) angeregt und typischerweise im Unterricht inszeniert werden. Der Autor dieses Beitrags hat selbst ähnliche Unterrichtsarrangements umgesetzt und teils in Form von Materialien publiziert.
- 7 Ewe ist eine der in Westafrika verbreiteten Kwa-Sprachen und wird im Süden und Osten Ghanas sowie im südlichen Togo gesprochen.

Vor dem Hintergrund der Kritik an *Cultural Appropriation* allerdings dürfen die Beispiele unterschiedlich bewertet werden. Wiewohl der Spiel-mit-Satz im ersten Beispiel der Musik Beethovens teils stilfremde Klangschichten hinzufügt – der Arrangeur selbst bezeichnet dies als „ästhetisch nicht unproblematisch“ (Kaiser, 2003, S. 4) –, mag ein solches Musizieren als legitim gelten, wenn auf diese Weise „Werke der ‚Wiener Klassik‘ quasi aus der Innenperspektive und als lebendige Form erfahren“ werden dürfen (Kaiser, 2003, S. 3). Beethovens Symphonien können als Kernrepertoire einer deutsch-österreichischen bzw. europäischen Musikkultur erachtet werden, das fraglos zu einem Gegenstand von Musikunterricht werden kann, der in einer zeitgemäßen handlungsorientierten Vermittlung musizierend erschlossen wird. Die Musik, die Schüler*innen sich hier im eigenen Spiel aneignen, ist nach diesem Verständnis die einer Kultur, der sie gemäß ihrer Herkunft angehören.

Weit anders mag es sich mit dem zweiten Beispiel verhalten. Die Schüler*innen und der Lehrer geben sich hier einer Praxis hin, die vielen von ihrem geographischen und kulturellen Ursprung her deutlich ferner sein dürfte. Hier fand und findet eine mindestens zweifache Aneignung statt: zum einen in der Zubereitung des Materials durch den Autor des Buches,⁸ zum anderen in der Verkörperung der Musik durch den Lehrer und die vermutlich überwiegend nichtafrikanischen Schüler*innen. Schütz selbst reflektiert: „Eine Materialsammlung zur schwarzafrikanischen Musik in Schriftform⁹ vorzulegen, ist [...] sehr gewagt, wenn nicht gar verfehlt. Zumal wenn der Autor und die Leser nicht einmal selbst Schwarzafrikaner sind“ (Schütz, 1992, S. 5). Tatsächlich ist das Verhältnis zwischen Menschen europäischer und afrikanischer Herkunft durch eine Asymmetrie gekennzeichnet, die auf die koloniale Unterdrückung zurückzuführen ist. Das Singen und Tanzen von *Ayelevi*, speziell in einer deutschen Lerngruppe, könnte unmittelbar vor der Folie dieser Asymmetrie gelesen und problematisiert werden: Der östliche Teil Ghanas und das heutige Togo waren zwischen 1884 und 1916 deutsche Kolonie.¹⁰ Obwohl es Schütz nach eigenem Bekunden darum zu tun war, den „höchsten Respekt“ gegenüber der Musik und ihren Musiker(*inne)n hervorzurufen und zugespitzt gar

8 Schütz teilt mit, das Lied *Ayelevi* nicht in Westafrika, sondern in Bern durch die Pädagogen Markus Gerber und Christian Morselli kennengelernt zu haben (vgl. Schütz, 1992, S. 5). Tatsächlich ist es in der Schweiz bereits seit mehreren Jahrzehnten durch Lehrer(*innen)fortbildungen im Musikunterricht verbreitet worden.

9 Schütz entschied sich für eine europäisch-westliche Notation der von ihm transkribierten, schriftlos tradierten Stücke.

10 Der togoische Literaturwissenschaftler Gilbert Dotsé Yigbe weist darauf hin, dass die Zeit der deutschen Kolonie Togo von Teilen der dortigen Bevölkerung und Politik zwar bereits seit 100 Jahren ‚germanophil‘ verklärt wird, dies angesichts der deutschen Gewaltherrschaft jedoch historischer Grundlagen entbehrt (vgl. Yigbe, 2021).

„[m]usikalische Entwicklungshilfe‘ für musikbegeisterte Europäer“ zu leisten (Schütz, 1992, S. 8), erfüllt dieses Beispiel grundlegende Merkmale von *Cultural Appropriation*, wie sie aus postkolonialer Perspektive kritisiert werden.¹¹

Das dritte Beispiel schließlich zeigt eine spezifisch österreichisch-deutschsprachige Adaption der globalen Hip-Hop-Kultur. Sie dürfte, wenn auch pädagogisierend mit kind- bzw. jugendgerechtem Text versehen, Schüler(*inne)n durch zahlreiche deutschsprachige Vertreter*innen des Genres¹² stilistisch vertraut sein und den bestehenden musikalischen Vorlieben vieler entgegenkommen. Der Autor des Songs kommentiert: „Sprechverse zu einem Begleitpattern zu reimen ist seit dem Ende der 1970er-Jahre ein beliebtes Grundprinzip, um verschiedene Textinhalte zu transportieren“ (Filz, 2006, S. 44), vermeidet aber eine kulturelle und soziale Verortung dieses historischen Ursprungs. Dieser liegt im kreativen Verwenden afroamerikanischer Soul- und Funk-Schallplatten durch jamaikanisch-stämmige DJs, kombiniert mit Sprechgesängen des Toasting und MCing auf den Block Partys der South Bronx. Die weltweiten, aus vielfachen Aneignungsprozessen hervorgegangenen Spielarten von Hip-Hop und Rap (vgl. Androutsopoulos, 2003, S. 10–13) sind somit zurückzuführen auf eine Subkultur Schwarzer¹³ Menschen verschiedener Herkünfte im Unterschichtenmilieu New Yorks. Kritiken an dieser multiplen *Cultural Appropriation*¹⁴ lassen sich somit auch auf deutschsprachigen Rap im Musikunterricht beziehen, der sie reproduziert und fortführt.

Die Beispiele lassen erkennen, dass interkulturelles Musizieren aus postkolonialer Sicht als eine Übernahme kultureller Praxen erachtet und somit potenziell kritisiert werden kann. Dies gilt in besonderer Weise für Musiken afrodiasporischer Kulturen, deren Geschichte von Repression durch Sklaverei, Kolonialismus und rassistische Diskriminierung geprägt ist. Neben dem Praktizieren von westafrikanischer Folklore und Hip-Hop im Musikunterricht

11 In seinem Nachruf auf den 2022 verstorbenen Schütz urteilt Wolfgang Martin Stroh, dass dieser aufgrund seines persönlichen Engagements für afrikanische Musiken über Vorwürfe der *Cultural Appropriation* erhaben sein möge: „Das, was er in die Welt gesetzt, bewegt und gelebt hat, dürfte auch gegen die postkolonialen Kanonen [...] der kulturellen Aneignung gewappnet sein“ (Stroh, 2022, S. 3).

12 Die Tradition deutschsprachigen Raps reicht in die 1980er-Jahre zurück, beginnend mit Songs des österreichischen Sängers *Falco* sowie der deutschen Band *Die Fantastischen Vier*.

13 ‚Schwarz‘ wird in diesem Beitrag im Sinne einer diskriminierungssensiblen Sprache großgeschrieben, um zu signalisieren, dass es sich nicht um eine Eigenschaft (Hautfarbe), sondern um eine konstruierende Zuschreibung handelt. Auch die Kursivsetzung des Adjektivs *weiß* dient der Kenntlichmachung einer Differenz durch Konstruktion.

14 Prominentes Beispiel sind die Vorwürfe gegenüber dem *weißen* Rapper Eminem, welchem durch afroamerikanische Rapper angelastet wird, nicht in der Schwarzen Community verwurzelt zu sein. Entsprechende Boykott-Aufrufe werden von anderer Seite wiederum als *Cancel Culture* kritisiert (vgl. Schneider, 2021).

kann damit etwa ebenso das musikpädagogisch etablierte Spielen und Singen von Blues, Gospel und Jazz in den Fokus postkolonialer Kritik geraten.¹⁵

Schulischer Musikunterricht könnte dem Vorwurf von *Cultural Appropriation* jedoch nicht nur wegen seiner musikalisch-kulturellen Gegenstände und der inszenierten musikpraktischen Aktionsformen ausgesetzt sein, sondern auch aufgrund der damit intendierten Ziele. Kritik und pädagogische Zielvorstellungen treffen sich im Begriff *Aneignung*, der seit den 1980er-Jahren zur Beschreibung musikbezogener Lern-, Rezeptions- und Teilhabeprozesse¹⁶ in Dienst genommen wird. In einer kürzlich vorgelegten Studie charakterisiert Susanne Dreßler den Gebrauch dieses Terminus insbesondere „als bewusst verwendetes ‚anders-als-Lernen‘ [sic!]“ (Dreßler, 2021, S. 16, Hervorh. i. Orig.).¹⁷ Dieses Andere fasst sie als die „anthropologische“, die „interaktionale“, die „prozessuale“ sowie die „ästhetisch-praxeologische“ Dimension des Aneignungsbegriffs (vgl. Dreßler, 2021, S. 17, Hervorh. i. Orig.). Insbesondere die erstgenannte Dimension enthält Aspekte, die Ziele und mögliche Effekte interkulturellen Musizierens berühren:

„Die *anthropologische* Dimension als Kern verweist auf die für Aneignung charakteristische Begegnung mit faszinierendem oder irritierendem musikalisch Fremden bzw. Ungewohnten [...], bei der der gesamte Mensch einbezogen ist [...]. Die Auseinandersetzung mit diesem Fremden evoziert Prozesse einer tiefen Verinnerlichung [...]. Diese sind durch eine hohe selbst- und motivgesteuerte Eigenaktivität ausgezeichnet und gehen oftmals mit auto-didaktischen Zugängen einher [...]. Zudem ist ein schöpferisches Moment wesentlich, weil als Ergebnis eines Aneignungsprozesses etwas Neues, Nicht-mehr-Fremdes daraus hervorgeht. Das Einverleiben führt zu einer nachhaltigen Veränderung des Aneignenden.“ (Dreßler, 2021, S. 17, Hervorh. i. Orig.)

Prozesse der Verinnerlichung, Einverleibung und schöpferischen Erneuerung von zuvor Fremdem und Ungewohntem decken sich mit Merkmalen der *Cultural Appropriation*, wie im folgenden Kapitel zu zeigen sein wird. Offen bleibt indes, in welchem Maße solche Vollzüge des Sich-zu-eigen-Machens im formalen Rahmen angeleiteten Klassenmusizierens in der Schule stattfinden können. Gleichwohl zielt ein interkulturell orientierter Musikunterricht über dieses Format hinaus darauf, in einer Vielfalt von Umgangsweisen mit *Musiken der Welt* nicht nur interkulturelle und musikalisch-ästhetische Kompetenz zu

15 Der vorliegende Beitrag konzentriert sich beispielhaft auf afrodiasporische, insbesondere afroamerikanische Musiken.

16 So etwa in einem Aufsatz mit dem vieldeutigen Titel *Aneignung von Kultur* (vgl. Lehmann-Wermser & Jessel-Campos, 2013), der kulturelle Teilhabe durch Instrumentalunterricht meint, nicht aber kulturelle Aneignung.

17 Daneben werde *Aneignung* auch als Sammelbegriff bzw. Synonym für Lernprozesse genutzt (vgl. Dreßler, 2021, S. 16).

fördern, sondern Offerten für die persönliche Lebensgestaltung von Schüler(*inne)n zu unterbreiten. Dorothee Barth und Wolfgang Martin Stroh formulieren:

„Unterschiedliche musikalische Praxen sollen erfahren, reflektiert und als Angebote verstanden werden, sie zur Bereicherung der eigenen musikalischen Praxis anzueignen. Dabei werden musikalisch-kulturelle Identitäten ausgehandelt [...], d.h. konstruiert, diskutiert und weiterentwickelt.“ (Barth & Stroh, 2021, S. 196)¹⁸

Die bewusste Übernahme von musikalischen Praxen mag demnach auch zur Bereicherung und Gestaltung des eigenen Selbst dienen. Um im Weiteren argumentativ abwägen zu können, inwieweit sich angesichts der Kritik an kultureller Aneignung solche Zielvorstellungen und das Praktizieren von *Musiken der Welt* künftig halten und begründen lassen, sollen im folgenden Abschnitt zunächst einige Hintergründe und Diskussionen zu dieser Kritik dargelegt werden.

3. Zur Kritik an *Cultural Appropriation*

Die Diskussion um *Cultural Appropriation* geht auf postkoloniale Theorien zurück und wird im postkolonialen Diskurs verstärkt seit den 1980er-Jahren geführt. Sie ist damit von Beginn an verbunden mit Fragen der Machtbeziehungen zwischen ethnischen bzw. nationalen Kulturen in Folge von Kolonialismus und postkolonialem Denken. Der US-amerikanische Kommunikations- und Kulturwissenschaftler Richard A. Rogers resümiert 2006 mit Blick auf von ihm gesichtete Literatur vier Kategorien von *Cultural Appropriation*: kulturelle Aneignung erstens als „kultureller Austausch“ zwischen ähnlich machtvollen Kulturen, zweitens als Handlungsmöglichkeit einer untergeordneten Kultur und Widerstand angesichts auferlegter „kultureller Dominanz“, drittens als „kulturelle Ausbeutung“ untergeordneter Kulturen durch Dominanzkulturen, viertens als „Transkulturation“ bei hybriden kulturellen Kreationen (vgl. Rogers, 2006, S. 477; Übers.: T. H.).¹⁹ Während die erste und die vierte der genannten Kategorien auf Gleichrangigkeit und Durchmischung der an Aneignungsprozessen beteiligten Kulturen basieren, liegt der zweiten und dritten Kategorie

18 Der Autor dieses Beitrags selbst hat, im Sinne jener Zielvorstellungen, Methoden zur Reflexion *eigener* und *fremder* Musiken sowie Experimente zur *Aneignung* von Musikulturen für den Unterricht angeregt (vgl. Hömberg, 2018, 2019).

19 Die Kategorien bei Rogers heißen im Original „Cultural exchange“, „Cultural dominance“, „Cultural exploitation“ und „Transculturation“ (vgl. Rogers, 2006, S. 477).

ein asymmetrisches Machtverhältnis zwischen Kulturen zugrunde, wie es in postkolonialen Strukturen verankert ist.

Die seit mehreren Jahren auch im öffentlichen und medialen Diskurs debattierte Kritik an *Cultural Appropriation* zielt im Speziellen auf die dritte Kategorie Rogers.⁷ Die Aneignung kultureller Gegenstände und Ausdrucksformen ehemals bzw. gegenwärtig unterdrückter kultureller Gemeinschaften – durch Angehörige dominanter und privilegierter, vor allem westlicher kultureller Gemeinschaften – wird hier als Ausbeutung gelesen und ist folglich stark negativ konnotiert. Der Sozial- und Politikwissenschaftler Lars Distelhorst erläutert in seiner kürzlich erschienenen Monographie *Kulturelle Aneignung* (vgl. Distelhorst, 2021),²⁰ weshalb jeder Akt der Übernahme kultureller Elemente eine Verletzung der Mitglieder ihrer Ursprungskulturen zur Folge haben kann. So sind räuberisch angeeignete „[k]oloniale Beutekunst“ (Distelhorst, 2021, S. 73) und konsumierend angeeignete kulturelle Objekte und Praxen vom „Supermarkt der Kulturen“ (Distelhorst, 2021, S. 94) aus seiner Sicht in ihrer Wirkung vergleichbar: Während der Diebstahl von Kunstgegenständen den beraubten Menschen einen Teil ihrer Geschichte und Kultur nehme, reduziere kultureller Konsum diese Geschichte und Kultur auf warenförmige und oftmals rassistische Stereotype. Beides beschädigt Distelhorst zufolge das Selbstverständnis, die Anerkennung und mithin die Identität von Kulturen und deren Angehörigen (vgl. Distelhorst, 2021, S. 104–105).²¹ Der Versuch ihrer Verteidigung und Stärkung in Form von *Identitätspolitik* resultiert damit nach Distelhorst aus vielfacher Verletzung. Zugleich weist er darauf hin, dass solch identitätspolitischem Widerstand stets ein „Kampf um Hegemonie“ (Distelhorst, 2021, S. 118) zugrunde liegt. Die kritisierten Akte kultureller Aneignung würden wiederum viele repräsentative Symbole kollektiver Identität für diesen Kampf unbrauchbar machen (vgl. Distelhorst, 2021, S. 128).

Indes stellt die französische Publizistin Caroline Fourest in ihrer Streitschrift *Generation Beleidigt* (vgl. Fourest, 2020)²² heraus, dass der Vorwurf kultureller Aneignung ihrer Wahrnehmung nach oftmals nicht von den Betroffenen selbst erhoben wird, sondern von einer „identitären Linken“ in westlichen

20 Es handelt sich um die bislang einzige deutschsprachige Monographie zum Thema. Der Autor dankt Lars Distelhorst ausdrücklich für die Überlassung des Manuskripts der Schrift bereits vor ihrer Drucklegung.

21 Als eine dritte Dimension von verletzender Aneignung betrachtet Distelhorst „[g]eraubte Repräsentationen“ (Distelhorst, 2021, S. 83), die sich hier nicht auf die Adaption kulturrepräsentativer Elemente durch Angehörige von Dominanzkulturen beziehen, sondern auf deren entmündigende Aneignung der Definitionsmacht über ihnen unterlegene Kulturen.

22 Der französische Originaltitel der Schrift Fourests lautet *Génération offensée*, wobei das verwendete Attribut sowohl *beleidigt* als auch – im Sinne der kritisierten Folgen von kultureller Aneignung – *gekränkt* bzw. *verletzt* bedeuten kann.

Gesellschaften, der sie insbesondere jüngere Erwachsene aus der Generation der sogenannten „Millenials“ zurechnet (vgl. Fourest, 2020, S. 8). Fourest zufolge sind sie es, die im Namen unterdrückter Gemeinschaften in aktivistischen Gruppierungen oder auch sozialen Medien als Ankläger*innen auftreten und so in die hegemonialen, identitätspolitischen Kämpfe eingreifen.²³ Auf der anderen Seite wiederum sind es häufig eher konservative Kräfte, durch die die Berechtigung von Kritik an *Cultural Appropriation* in Zweifel gezogen und zurückgewiesen wird. Wie Distelhorst am Beispiel der in Deutschland geführten Debatte um so bezeichnete *Indianer*-Verkleidungen im Kinderfasching erörtert, dient der öffentliche Widerspruch mutmaßlich der Verteidigung gewohnter Privilegien sowie der „Aufrechterhaltung einer einseitigen Definitionsmacht darüber, was politisch und kulturell als Norm zu gelten hat und infolgedessen nicht zur Disposition steht“ (Distelhorst, 2021, S. 26). Damit lässt sich erklären, weshalb Vorwürfe kultureller Aneignung ein beachtliches Erregungspotenzial bergen, das sich etwa in sogenannten *Shit Storms* Bahn bricht. Zudem begründen sich hierin zahlreiche öffentlich geführte Kontroversen, in welchen Fällen es sich überhaupt um kulturelle Aneignung handelt.

Die bekannteste Definition von *Cultural Appropriation* im Sinne einer fortgesetzten Unterdrückung, Ausbeutung und Verletzung stammt von der weißen US-amerikanischen Juristin Susan Scafidi:

„Taking intellectual property, traditional knowledge, cultural expressions, or artifacts from someone else’s culture without permission. [...] This can include unauthorized use of another culture’s dance, dress, music, language, folklore, cuisine, traditional medicine, religious symbols, etc. It’s most likely to be harmful when the source community is a minority group that has been oppressed or exploited in other ways or when the object of appropriation is particularly sensitive, e.g. sacred objects.“ (Susan Scafidi, zit. n. Baker, 2012)²⁴

Scafidis juristischer Perspektive zufolge ist der Tatbestand der kulturellen Aneignung erfüllt, wenn intellektuelles Eigentum, traditionelles Wissen, kulturelle Ausdrücke oder Artefakte von „anderen“ Kulturen ohne Autorisation übernommen werden. Gemäß ihrer Auflistung kann dies eine Vielzahl an Ausdrucksformen und Errungenschaften umfassen, einschließlich Musiken. In Entsprechung zu dem weiten Verständnis von kultureller Aneignung bei Dis-

23 Fourest wendet sich mit ihrer Streitschrift entschieden gegen jegliche Form von Identitätspolitik, die aus ihrer Sicht gegenüber progressiven, auf Gleichheit ausgerichteten antirassistischen Kämpfen einen erheblichen Rückschritt bedeutet. So bezeichnet sie identitäre Aktivist(*inn)en gegen *Cultural Appropriation* polemisch als selbstbezogene moralistische „Inquisitoren“, deren einziger „Zweck ist, zu existieren“ und „sich für ‚beleidigt‘ zu erklären“ (Fourest, 2020, S. 31).

24 Das US-amerikanische Online-Magazin *Jezebel* zitiert diese Definition unter Berufung auf ein Gespräch mit Susan Scafidi im Rahmen eines Beitrags zu *Cultural Appropriation*.

telhorst werden materielles und immaterielles Eigentum in der Definition Scafidi gleichgesetzt. Als maßgeblich für die schädigende Auswirkung der illegitimen Aneignung erachtet sie, dass eine bereits anderweitig unterdrückte bzw. ausgebeutete kulturelle Minderheitengemeinschaft betroffen ist oder aber besonders sensible – etwa sakrale – Gegenstände in fremden Besitz genommen werden. An anderer Stelle führt Scafidi zudem das Kriterium einer eigennützigen Motivation an, mit der Mitglieder von Dominanz- und Mehrheitsgesellschaften kulturelle Elemente kopieren oder adaptieren würden: „to suit their own tastes, express their own creative individuality, or simply make a profit“ (Scafidi, 2005, S. 9).²⁵

Eine deutschsprachige Definition zu kritisierender kultureller Aneignung hat die Schwarze Autorin und Künstlerin Noah Sow vorgelegt. Neben dem Machtgefälle zwischen ungleichen Kulturen auf beiden Seiten hebt Sow die Dekontextualisierung und eine damit einhergehende entstellende Deformierung der angeeigneten kulturellen Objekte oder Praktiken hervor:

„Kulturelle Aneignung ist der Vorgang der einseitigen ‚Übernahme‘ von Kulturfragmenten und -elementen durch Angehörige einer Dominanzkultur, wodurch ursprüngliche Bedeutungsgebungen, Symbolgehalte und inhaltliche Bezugnahmen der vereinnahmten/annektierten Kultur verflacht, verfälscht oder verzerrt werden, was bis zu kulturellen und als ‚eigen‘ deklarierten Neuschreibungen (in *weißen*/westlichen Kontexten) führen kann.“ (Sow, 2015, S. 417)

Als grundlegende Merkmale von *Cultural Appropriation* gelten gemäß beider Definitionsversuche somit die Asymmetrie zwischen den beteiligten Kulturen, die Aneignung materieller Objekte wie immaterieller Praxen (mit möglicher Differenzierung nach deren Bedeutsamkeit), die fehlende Zustimmung durch Vertreter*innen der Ursprungskultur, die Schädigung dieser Kultur und ihrer Angehörigen, der Eigennutz der Aneignenden, schließlich die entstellende Veränderung der angeeigneten Elemente. Wie sich zeigt, können die meisten dieser Merkmale etwa auch beim Praktizieren afrodiasporischer Musiken im Musikunterricht ausgemacht und gegebenenfalls als Vorwürfe an die Musikpädagogik adressiert werden. Auch dessen mögliche Effekte und Ziele des Ver-

25 Fourest kritisiert die Definition Scafidi dahingehend, dass das aus ihrer Sicht entscheidende Kriterium für kulturelle Aneignung nicht hinreichend berücksichtigt wird: die „Absicht, auszubeuten oder zu beherrschen“ (Fourest, 2020, S. 20, Hervorh. i. Orig.). Diese wird ihrer Auffassung nach mit der Kritik an *Cultural Appropriation* aber latent unterstellt, „selbst wenn die Absicht schlicht darin besteht, die kulturelle Vielfalt zu preisen“ (Fourest, 2020, S. 19). Tatsächlich betrachtet Scafidi, ebenso wie die nachfolgend zitierten Autor(*inn)en, die Intention eines Aneignungsaktes mutmaßlich deshalb als nachrangig, weil er implizit stets als Geste der – wenn auch unbewussten – Überlegenheit gelesen wird.

innerlichens, Zu-eigen-Machens, Neuschöpfens von zuvor musikalisch-kulturell Fremdem erfüllen zumindest vordergründig zentrale Kriterien der Kritik.

Dass gerade die Aneignung von Musiken und musikalischen Praxen wie Gesang, Spiel und Tanz als potenziell verletzend betrachtet wird, liegt mutmaßlich in deren Eigenschaften begründet: ihrer Vermarktbarkeit, ihrer Körperlichkeit sowie insbesondere ihrem kulturellen Stellenwert. So weist speziell die Geschichte der afroamerikanischen Musik zahlreiche Beispiele dafür auf, wie Blues, Jazz, Rock'n'Roll oder Hip-Hop von *weißen* Musiker(*inne)n künstlerisch aufgegriffen und für ein vornehmlich *weißes* Publikum kommerzialisiert wurden.²⁶ Ferner stellt das Singen, Spielen von Instrumenten und Tanzen Verkörperungen von Musiken dar, die durch die Angehörigen einer Kultur ritualisiert und habitualisiert sein können und somit als besonders inkorporiertes Eigentum empfunden werden mögen.²⁷ Hinzu kommt der soziale Aspekt, indem musikalische Praxen oftmals innerhalb einer Gemeinschaft geteilt werden. Dies weist ihnen ihren hohen kulturellen Rang zu. In diesem Sinne begründen die US-amerikanischen Philosophen C. Thi Nguyen und Matthew Strohl die zentrale Rolle von Musiken – wie etwa auch Frisuren – in Diskursen um kulturelle Aneignung durch ihren Erklärungsansatz der speziellen Intimität innerhalb von Gruppen.²⁸ Demnach sei für die Reklamation kultureller Aneignung durch andere wesentlich, dass eine besonders intime Praxis der Verkörperung gemeinsamer Identität angeeignet werde:

„Appropriation discourse tends to concern hairstyles, music, and dance rituals, but not urban design solutions, farming techniques, medical practices, or packaging techniques, even though many such practices are innovations of oppressed groups. The intimacy account offers an explanation for this divergence: practices that tend to come up for appropriation claims are the

-
- 26 Vielzitierte Beispiele sind die Aneignung und Vermarktung des Blues durch Eric Clapton, des Jazz durch Frank Sinatra, des Rock'n'Roll durch Elvis Presley und des Hip-Hop durch Eminem (s. o.). Die Kritik an ausbeuterischer *Cultural Appropriation* zielt hier, neben dem Erwerb von Prestige und Erfolg zuungunsten Schwarzer Künstler*innen, auf einen den Ursprungskulturen entzogenen (finanziellen) Profit, den etwa der Schwarze US-amerikanische Künstler Amiri Baraka alias LeRoi Jones – bezogen auf den Blues – als „Great Music Robbery“ (zit. n. Young, 2008, S. 20) bezeichnet.
- 27 Demgegenüber nimmt Rogers die reine Wahrnehmung von Musik als nichtaktiven Vorgang von *Cultural Appropriation* aus und setzt sie mit dem Betrachten von Filmen gleich: „Mere exposure, for example, to the music or film of another culture does not constitute cultural appropriation“ (Rogers, 2006, S. 476). Aus musikpädagogischer Sicht ist indes anzumerken, dass auch Musikhören einen äußerst aktiven, kreativen und involvierenden Prozess darstellen und somit als Vorgang der Aneignung bezeichnet werden kann.
- 28 Nguyen und Strohl ziehen eine Analogie zwischen der interpersonalen Intimität („interpersonal intimacy“), etwa bei Paaren und Familien, und einer sogenannten Gruppen-Intimität („group intimacy“) (vgl. Nguyen & Strohl, 2019, S. 988–989).

ones that function to embody or promote a sense of common identity and group connection among participants in the practice.“ (Nguyen & Strohl, 2019, S. 1000)

Wie Scafidi unterscheiden Nguyen und Strohl zwischen kulturellen Elementen unterschiedlicher Bedeutsamkeit. Das Praktizieren von Musiken anderer Kulturen kann ihrem Ansatz zufolge stets als kulturelle Aneignung kritisiert werden, ohne dass der Nachweis einer Schädigung durch Ausbeutung oder Verletzung geführt werden müsste.²⁹ Mit dem Herausstellen der identitätsstiftenden Funktion begründen sie zudem, in Ergänzung der Ausführungen Distelhorsts, weshalb gerade die Kritik an *Cultural Appropriation* von Musiken häufig im Namen der Identität von Gruppen vorgebracht wird.

Sonach wird deutlich, dass es sich bei Musiken um besonders sensible Praxen mit hoher Bedeutsamkeit für viele Kulturen und die Menschen, die sich mit ihnen identifizieren, handelt. Damit kommt auch die interkulturell orientierte Musikpädagogik nicht umhin, ihre Argumente und Haltungen zum Praktizieren und Aneignen von *Musiken der Welt* zu durchdenken.

4. Musikpädagogische Argumentationen und Verhaltensweisen

Wie im vorangehenden Abschnitt dargelegt, können interkulturelles Musizieren sowie Effekte und Ziele der Begegnung mit vielfältigen Musiken im Unterricht durchaus begründet als kulturelle Aneignung eingeordnet und womöglich entsprechender Kritik unterzogen werden. Im Folgenden sollen nun einige mögliche Argumentationen und Verhaltensweisen skizziert werden, mit denen die Musikpädagogik ihre Position in der Debatte um *Cultural Appropriation* reflektieren und artikulieren kann, die sich im schulischen Musikunterricht konkretisiert. Dabei werden zuerst eher kontroverse Optionen, anschließend eher vermittelnde Optionen angedeutet: Eine Dekonstruktion des Kulturkonzepts sowie eine Hinterfragung des Musikkonzepts zielen darauf, theoretische Grundlagen der Kritik zu problematisieren. Demgegenüber mag diese als postkoloniale Selbstkritik durchaus angenommen werden. Eine Differenzierung des Aneignungsbegriffs sowie eine Haltung der Sensibilität und Rücksichtnahme könnten Ansätze sein, Vorbehalte kultureller Aneignung für den interkulturell orientierten Musikunterricht mitzubedenken.

29 Nguyen und Strohl sprechen von einem „Bruch der Intimität“ („breach of intimacy“), wenn das „Vorrecht“ („prerogative“) der kulturellen Gemeinschaft durch die kulturelle Aneignung anderer nicht respektiert werde (vgl. Nguyen & Strohl, 2019, S. 989).

4.1 Dekonstruktion des Kulturkonzepts

Wie in der öffentlichen Debatte kann die Kritik an kultureller Aneignung auch in der Musikpädagogik Widerspruch provozieren. Dieser kann sich zuerst in der Dekonstruktion des Konzepts von Kultur ausdrücken, das der Kritik implizit ist und von dem aus sie überhaupt nur geäußert werden kann.

Wenn etwa das Spielen klassischer europäischer Kunstmusik durch deutsche, österreichische oder schweizerische Schüler*innen legitimiert wird, das Tanzen und Singen westafrikanischer Musik oder das Adaptieren von amerikanischer Rapmusik hingegen als fragwürdig gilt, wird deutlich, dass ein exkludierendes Konzept von kultureller Zugehörigkeit zugrunde liegt. Ein solches Kulturkonzept definiert Kulturen als abgeschlossene Entitäten mit festen Grenzen, die mit geografischen bzw. sozialen Grenzen korrespondieren. Entsprechend werden deren Angehörige als homogene Kollektive vorgestellt, die eine je gemeinsame Lebensform – hier einschließlich musikalischer Praxen – aufweisen.³⁰ Der Soziologe und Kulturwissenschaftler Andreas Reckwitz typisiert derartige Vorstellungen von Kultur als *totalitätsorientiert*: „Kultur‘ wird zu einem holistischen Konzept; dessen Interesse gilt der Totalität der kollektiv geteilten Lebensform eines Volkes, einer Nation, einer Gemeinschaft“ (Reckwitz, 2000, S. 72). Die Kritik an *Cultural Appropriation* verteidigt ein kulturelles Eigentum solcher Gemeinschaften, deren proklamierte gemeinsame Identitäten nicht nur auf identische Lebensweisen, sondern auch auf eine vermeintliche Essenz übereinstimmender Merkmale zurückgeführt werden.³¹ Dem postkolonialen Diskurs entsprechend, ist Kultur bei einer kritisierten kulturellen Aneignung afrodiasporischer Musikpraxen durch *weiße* Menschen ethnisch konnotiert, basiert also auf Merkmalen (vermeintlicher) gemeinsamer Herkunft und Abstammung. In Spezifikation der Typisierung Reckwitz' bezeichnet und problematisiert Dorothee Barth dieses Kulturkonzept als *ethnisch-holistisch* (vgl. Barth, 2008, S. 89).

In den Sozial- und Kulturwissenschaften wie in der Musikpädagogik besteht Konsens, dass ein solches Verständnis den kulturellen Realitäten kaum entspricht: Sofern verschiedenste Kulturen sich durch Migration, Globalisierung und Medialisierung durchdringen und vermischen, verfügen Menschen in vielen Gesellschaften heute über ein hohes Maß an kultureller Mobilität,

30 Der angloamerikanische Politikwissenschaftler Benedict Anderson hat, ursprünglich auf die Nation bezogen, den Begriff *Imagined Communities* geprägt (vgl. Anderson, 1983). Auf jegliche als Einheit gedachte anonyme Kollektive übertragen, dient er etwa kultur- und sozialwissenschaftlich zur Bezeichnung konstruierter kultureller Gemeinschaften.

31 Kulturelle Aneignung wird – als Element von Identitätspolitik – bisweilen etwa auch dort kritisiert, wo sie die reklamierten Eigentumsrechte von Geschlechtergruppen verletzt, so im Feminismus oder der Transgender-Bewegung.

das vielfache Zugehörigkeiten ermöglicht. Entsprechend lässt sich das Kulturkonzept der Kritik an *Cultural Appropriation* zunächst dahingehend dekonstruieren, dass in Frage steht, wer überhaupt einer Kultur angehört und wer nicht. Somit ist schwerlich bestimmbar, wer berechtigt ist, an spezifischen kulturellen Praxen – etwa einzelnen Musiken – teilzuhaben. Folglich fragt sich, welche Personen überhaupt befugt sein sollten, Ansprüche auf immaterielles Eigentum wie Musik im Namen einer Kultur einzufordern oder anderen Menschen die Teilhabe zu gewähren.³² Wenn kulturelle Gruppen als solche lediglich Konstrukte darstellen, kann die Berufung auf eine Essenz durch Herkunft und Abstammung, etwa in Schwarzen Gemeinschaften, weiter als identitätspolitische Strategie dekonstruiert werden. Dabei wird offenbar, dass ein solch *strategischer Essenzialismus*³³ rassistische Stereotype reproduziert und insofern Bemühungen zu deren Überwindung konterkariert.³⁴

Die Kritik an kultureller Aneignung basiert damit auf einem problematischen und weitgehend überholten Kulturkonzept, das den Annahmen und Anliegen der interkulturell orientierten Musikpädagogik entgegensteht. Diese stützt sich vielmehr auf ein Konzept von Kultur, das dynamisch und durchlässig ist und Menschen eine Vielzahl kultureller Zugehörigkeiten einräumt. Barth bezeichnet dieses Kulturverständnis, wiederum in Anlehnung an Reckwitz, als *bedeutungsorientiert*, da Kulturen hier dadurch bestimmt sind, dass Gruppen von Menschen ihren Handlungen bewusst oder unbewusst gemeinsame Bedeutungen zuweisen und insofern dieselben kulturellen Wissensordnungen und Praxen teilen (vgl. Barth, 2008, S. 148, S. 166). Nach diesem Verständnis können kulturelle Ausdrucksformen nicht exklusiv besessen werden. Mit Verweis auf deren deskriptiv und normativ inadäquate Grundlagen ließe sich die Kritik an *Cultural Appropriation* damit auch in musikpädagogischen Zusammenhängen begründet zurückweisen.

32 Dabei lässt sich mit Fourest auch problematisieren, dass es nicht selten Anhänger*innen politischer aktivistischer Gruppen sind, die beanspruchen, für betroffene Kulturen zu sprechen, wohingegen sie anderen dieses Recht absprechen.

33 Der *strategische Essenzialismus* wurde in den 1980er-Jahren von der indischen Literaturkritikerin Gayatri Chakravorty Spivak als ein Mittel zur Erreichung identitätspolitischer Ziele in den postkolonialen Diskurs eingebracht.

34 Nach Auffassung von Distelhorst ist es allerdings unerlässlich, sprachlich-diskursiv auf ein essenzialistisches Kulturkonzept zurückzugreifen, um „Kritik an [...] Macht- und Ausbeutungsbeziehungen zwischen dominanten und beherrschten Kulturen überhaupt formulieren zu können“ (Distelhorst, 2021, S. 57, Hervorh. i. Orig.). Auch sei der auf Identitätspolitiken gerichtete Vorwurf eines „umgekehrten Rassismus“ insofern unfair, als er „[v]on Rassismus betroffenen Menschen mit einem besserwisserischen Fingerzeig auf theoretische Widersprüche ein politisches Instrument“ nehme (Distelhorst, 2021, S. 117).

4.2 Hinterfragung des Musikkonzepts

In ähnlicher Weise wie das Kulturkonzept lässt sich auch das der Kritik an kultureller Aneignung zugrundeliegende Musikkonzept hinterfragen. Dabei können wiederum wissenschaftliche wie pädagogische Argumente geltend gemacht werden.

Zwar beruhen, in Übereinstimmung mit heutigen musikpädagogischen Auffassungen, auch Vorwürfe musikalisch-kultureller Aneignungen auf einem Konzept von Musik, das diese als Praxen, weniger als Stücke und Werke definiert. Allerdings beanspruchen sie, Plagiatsvorwürfen vergleichbar, eine Urhebererschaft musikalischer Praxen und Stile, die hier deren Ursprungskulturen zugesprochen wird. Infolgedessen wenden sie sich, im Sinne der Definitionen Scafidis und Sows, gegen unauthentisches und unautorisiertes Musizieren in anderen musikalisch-kulturellen Kontexten, zumal wenn es deformierende Veränderungen der Musiken bedeutet. Dieses Musikkonzept ist aus wissenschaftlicher Sicht nicht haltbar. Der deutsche Musikwissenschaftler Helmut Rösing stellt für populäre Musiken wie auch Kunstmusiken des 20. Jahrhunderts fest, dass diese bereits durch vielfache „interkulturelle Musikaneignung“ geprägt sind (vgl. Rösing, 2015). Dabei klassifiziert er unterschiedliche Aneignungsstrategien, die er an zahlreichen Beispielen verschiedener Musiken nachweist (vgl. Rösing, 2015, S. 31–35). Ähnlich zeigt der amerikanische Kunstphilosoph James O. Young in seiner Monographie *Cultural Appropriation and the Arts* (vgl. Young, 2008), dass etwa originär afroamerikanische Musiken wie Blues und Jazz vielfach adaptierte Stile sind, wie dies für zahlreiche Kunstrichtungen und sparten weltweit gilt. Die deutschen Kultur- und Politikwissenschaftler Claus Leggewie und Erik Meyer fassen Phänomene transkultureller Durchdringung und Verschmelzung von Musiken unter die Begriffe *Weltmusik* und *Global Pop* (vgl. Leggewie & Meyer, 2017).³⁵ Tatsächlich ist, wie Leggewie an anderer Stelle darstellt, im Zuge der „Globalisierung von Kultur“ die Transkulturalität und Hybridität von Musiken „unvermeidbar“ (vgl. Leggewie, 2014, S. 70). Afroamerikanische Musiken etwa seien „von ihren Ursprüngen bis zum HipHop heutiger Tage ein Musterbeispiel kultureller Hybridisierung, die vor allem mit der elektrisch verstärkten Rock-Musik auf schwarze Amerikaner und Musikproduzenten in Afrika zurückgewirkt“ habe und ihm zufolge

35 In der Einleitung zu ihrem Sammelband *Global Pop* erläutern Leggewie und Meyer, dass es aus ihrer Sicht notwendig ist, den Begriff *Weltmusik* abzulösen, da er stark kolonial und eurozentrisch konnotiert ist (vgl. Leggewie & Meyer, 2017, S. 2). Demgegenüber bezeichne *Global Pop* treffender sowohl nichtwestliche Musiken und populäre Volksmusiken als auch die „hybride Mischung diverser Stile, die traditionelle Musik mit westlicher Populärmusik fusioniert“ (Leggewie & Meyer, 2017, S. 3).

als Ausfluss eines „immer asymmetrischen, aber doch wechselseitigen Akkulturationsprozesses“ gelten kann (Leggewie, 2014, S. 71–72).

In der Bewertung inter- bzw. transkultureller Aneignungsvorgänge durch die zitierten – sämtlich *weißen* – Autor(*inn)en zeichnen sich Unterschiede ab. Während Rösing sie als künstlerische Bereicherung zwar grundsätzlich begrüßt, als materiell-kommerzielle Bereicherung und kontextuelle Verfälschung jedoch beanstandet (vgl. Rösing, 2015, S. 41–43), beurteilt Young sie unter ästhetischen wie moralischen Gesichtspunkten als unanfechtbar und erachtet sie für kulturelle Kommunikation wie künstlerische Innovation als unerlässlich (vgl. Young, 2008, S. 152, S. 157).³⁶ Leggewie rät, im Sinne der Kategorisierung Rogers,³ zu einer Differenzierung: Kulturelle Aneignung sei nicht „per se einseitig oder gar ein Gewaltakt“, zu prüfen sei vielmehr, wann in musikalischer Akkulturation „eher Wechselwirkung[en] oder Spuren von Enteignung und Ausbeutung erkennbar“ seien. Überdies solle zwischen „ökonomischen“, „ästhetischen“ sowie „politische[n]“ Formen und Dimensionen musikalischer Aneignung unterschieden werden (vgl. Leggewie, 2014, S. 70–71).³⁷

Auch in der Musikpädagogik besteht Einvernehmen, dass Musikkulturen heute nur transkulturell zu denken sind. So wie viele Menschen weltweit präferieren, praktizieren und produzieren Schüler*innen oftmals unterschiedliche Musiken, weshalb ein Disponieren verschiedener Nutzungs- und Bearbeitungsrechte als müßig und unangemessen gelten kann. Zudem wird auch musikpädagogisch davon ausgegangen, dass Musiken in steter Wandlung und Neudefinition begriffen sind. Dies betrifft nicht zuletzt ihre Adaptionen im musikunterrichtlichen Kontext, wo sie sich als „Schulmusik“ zwingend in eine veränderte, „eigene musikalische Praxis“ transformieren (vgl. Wallbaum, 2005; vgl. Barth & Stroh, 2021, S. 201). Demzufolge ist ein authentisches Musizieren von westafrikanischer Folklore oder amerikanischem Hip-Hop – ebenso wie etwa von europäischer Klassik – im Unterricht a priori ausgeschlossen. Ein Musikkonzept, das die Weiterentwicklung von Musiken einschränkt und deren Verwendung reglementiert, mag somit auch musikpädagogisch als zweifelhaft erachtet werden.

36 Young argumentiert, die Aneignung künstlerischer Ausdrucksformen trage wenig zur Unterdrückung von Minderheitenkulturen bei; zu verurteilen seien stattdessen Rassismus, Xenophobie oder religiöse Intoleranz. Insofern sieht er Künstler*innen vom Vorwurf der *Cultural Appropriation* größtenteils entlastet (vgl. Young, 2008, S. 152–153).

37 Im Zuge einer Verteidigung von *Cultural Appropriation* in den Künsten weist der britische Publizist Kenan Malik am Beispiel des Rock'n'Roll darauf hin, dass aus seiner Sicht selbst kommerzielle musikalische Aneignung zumindest dazu beitragen kann, die rassistisch begründete Diskriminierung einer Musik zu beenden (vgl. Malik, 2017).

4.3 Postkoloniale Selbstkritik

Jenseits einer Problematisierung der Konzepte von Kultur und Musik lässt die Auseinandersetzung mit Vorwürfen von *Cultural Appropriation* auch deutlich entgegengesetzte Erkenntnisse und Verhaltensweisen zu. So ist möglich, sie als durchaus berechtigt anzuerkennen und selbstkritisch anzunehmen, und dies insbesondere vor dem Hintergrund (post-)kolonialer Verstrickungen.

Gegenüber der Kolonialgeschichte anderer Nationen wie Großbritannien, Frankreich, Spanien und Portugal ist diejenige Deutschlands vergleichsweise überschaubar, diejenige Österreichs und der Schweiz gar auf einzelne Episoden beschränkt.³⁸ Wie postkoloniale Wissenschaften sowie Initiativen insistieren, scheint jene Geschichte allerdings zum Ersten im gesellschaftlichen Bewusstsein der deutschsprachigen Länder kaum präsent, weshalb sie zum Zweiten fortwirkende koloniale Denkmuster und Einstellungen begründet. So stellt Distelhorst fest, bei Kolonialismus handle es sich neben einer „Form der gewaltförmigen Geopolitik“ um eine „Geisteshaltung“, deren Basis „Rassismus und kultureller Chauvinismus“ waren bzw. sind (Distelhorst, 2021, S. 29, S. 32). Diese Haltung einer vermeintlich naturgegebenen *weißen* Überlegenheit ist Distelhorst zufolge in Deutschland wie in allen westlichen Gesellschaften weitgehend internalisiert. Sie manifestiert sich in fortbestehenden Machtstrukturen. Entsprechend explizieren die Kulturwissenschaftlerin Marianne Bechhaus-Gerst und der Historiker Joachim Zeller in der Einführung zu ihrem Sammelband *Deutschland postkolonial?*, das Präfix *post-* betone „die notwendige Auseinandersetzung um eine Dekolonisierung globaler wie lokaler Machtverhältnisse und nicht zuletzt eine Dekolonisierung der immer noch dominierenden Wissens- und Deutungsmacht des ‚Westens‘“ (Bechhaus-Gerst & Zeller, 2021, S. 14). Die öffentliche Debatte um eine Berechtigung der Kritik an *Cultural Appropriation* rührt vermutlich wesentlich aus dem fortwährenden Anspruch ebendieser Deutungshoheit, mit dem der Status kultureller Dominanz aufrechterhalten wird.

Auch eine begründete Ablehnung begrifflicher Konzepte der Kritik an kultureller Aneignung durch die deutschsprachige Musikpädagogik setzt sich womöglich dem Verdacht aus, Ausdruck eines kaum überwindlichen hegemonialen Denkens zu sein. So erfolgt die Argumentation, auch im vorliegenden Beitrag, unabweisbar aus der privilegierten Position einer überwiegend von

38 Das Deutsche Reich kolonisierte zwischen 1880 und 1919 große Regionen im Osten, Westen und Süden Afrikas, zudem Teile Chinas, Papua-Neuguinea sowie ozeanische Inseln. Kolonialistische Bestrebungen der Habsburger Monarchie führten um 1780 zur kurzzeitigen Besetzung von Inseln im Bengalischen Golf; die Schweiz besaß keine eigenen Kolonien.

weißen, westlichen Pädagog(*inn)en betriebenen Disziplin.³⁹ Bezüglich des Praktizierens von *Musiken der Welt* im Unterricht wiederum kann ebenso die Absicht, etwa Musiken aus Afrika zu einem ihnen zustehenden Ansehen zu verhelfen – ob der Intention nach berechtigt oder unberechtigt – als Anmaßung betrachtet werden, sich über deren Ursprungskulturen und die sich ihnen zugehörig fühlenden Menschen zu erheben.

Indes gibt es innerhalb der interkulturell orientierten Musikpädagogik vereinzelte Impulse, die eigene Verstrickung in postkoloniale Strukturen kritisch zu reflektieren. So thematisiert etwa Thomas Ott die auch musikpädagogisch oft ausgeblendete „westliche Hegemonie in der globalen Musikkultur“ (Ott, 2012, S. 122).⁴⁰ Olivier Blanchard problematisiert allgemein erkenntnistheoretisch, dass die Musikpädagogik sich bei der theoretischen wie praktischen Auseinandersetzung mit Musiken und Kulturen nicht von ihrer eurozentrischen Perspektive lösen kann (vgl. Blanchard, 2020), womit er zugleich ein stärkeres Bewusstsein für die bisweilen unreflektierte, vermeintlich absolute westliche Sichtweise anregt. Die Einsicht, dass auch die Musikpädagogik in postkoloniale kulturelle Machtverhältnisse verstrickt ist, womit sie aus einer privilegierten, dominanten und zugleich eingeschränkten Position heraus argumentiert und agiert, kann zu einer verstärkt selbstkritischen Haltung führen. Bezüglich der Debatte um kulturelle Aneignung könnte sie eine argumentative Zurückhaltung bedeuten. In weiterer Konsequenz könnte mit der Anerkennung einer womöglich triftigen Kritik schließlich das selbstverständliche Praktizieren verschiedener *Musiken der Welt* im Unterricht in Frage stehen.

4.4 Differenzierung des Aneignungsbegriffs

Eine gegenüber den vorangehenden kontroversen Argumentationen eher vermittelnde Option besteht darin, die Kritik an schädigenden Praktiken von *Cultural Appropriation* grundsätzlich als gerechtfertigt anzuerkennen, die Anliegen der interkulturell orientierten Musikpädagogik jedoch davon abzusetzen. Ein Mittel hierzu besteht in der Differenzierung des Begriffs *Aneignung*.

Der Ethnologe Hans Peter Hahn fasst jegliche Akte kultureller Aneignung und darauf bezogene Reaktionen als „Antinomien“ auf (vgl. Hahn, 2011), die bereits dem Begriff (*to appropriate*) selbst eingeschrieben seien: Dessen „Be-

39 Der Ansatz der *Critical Whiteness*, in seiner deutschen Ausprägung als *Kritische Weißseinsforschung* bezeichnet, legt ebensolche *weißen* Dominanzpositionen in Gesellschaft wie Wissenschaften offen (vgl. Hyatt, 2015).

40 Ott entwirft ein Gedankenexperiment, in dem (post-)koloniale Asymmetrien zwischen europäischen und afrikanischen Musikkulturen umgekehrt werden, sodass Europa nun durch Afrika kulturell dominiert wird (vgl. Ott, 2012, S. 123–124).

deutungen reichen von ‚geeignet sein‘ über ‚sich zu eigen machen‘ bis hin zu ‚stehlen‘, sie könnten somit „verschiedene Perspektiven auf das gleiche Geschehen abbilden“ (Hahn, 2011, S. 15). Auf Grundlage verschiedener Interpretationen mag die Aneignung und Nutzung kultureller Elemente bei einem bestehenden Machtgefälle weiterhin Konflikte zwischen Mitgliedern beteiligter Kulturen hervorrufen, allerdings können solch divergente Deutungen auch artikuliert und somit unterschiedliche Interessen sichtbar sowie wechselseitig nachvollziehbar gemacht werden.

In Bezug auf Musiken differenziert Leggewie, wie oben genannt, zudem verschiedene Interessen auf Seiten der Aneignenden: ökonomische, ästhetische sowie politische, wenngleich diese sich ihm zufolge als Formen kultureller Aneignung zumeist überlagern (vgl. Leggewie, 2014, S. 71). Seitens der Musikpädagogik könnte für eine zusätzliche Kategorie der pädagogischen bzw. pädagogisch initiierten Aneignung plädiert werden. Wie Susanne Dreßler mit ihrer Studie aufzeigt, wäre auch diese Kategorie reich gefüllt, sie unterscheidet sich jedoch signifikant von denen Leggewies. So sind die Intentionen pädagogischer Aneignung frei von ökonomischen Erwägungen. Aspekte, Ziele und Effekte der „anthropologische[n] Dimension“ (Dreßler, 2021, S. 17) von Aneignung weisen zwar Berührungen mit ästhetisch motivierten Formen kultureller Aneignung auf, können aber doch als speziell (musik-)pädagogisch gelten, wenn etwa im interkulturellen Musizieren durch Schüler*innen – zumal im veränderten schulischen Kontext – etwas Neues entsteht, das eigenen ästhetisch bildenden Wert hat und damit einer Beurteilung als deformierend und entstellend entzogen werden kann. Politisch wiederum sind Angebote kultureller Aneignung im Musikunterricht ebenso in explizit pädagogischer Hinsicht, indem sie einen spezifischen Beitrag zu interkultureller Bildung leisten.

Die pädagogisch initiierte Aneignung musikalischer Praxen im interkulturell orientierten Musikunterricht ist dann insofern zu nuancieren, als sie nach Barth und Stroh nicht allein selbstzweckhaft die eigene Praxis und Identität bereichert, sondern damit zur interkulturellen Kompetenz beiträgt (vgl. Barth & Stroh, 2021, S. 195–196). Entsprechend akzentuiert Stroh an anderer Stelle, dass die Aneignung von Musiken eine „Aneignung von Wirklichkeit [...] mit musikalischen Mitteln“ sei. Die Ziele interkulturell orientierten Musikunterrichts sieht er somit darin, Schüler*innen zu befähigen, „sich die Wirklichkeit einer kulturell globalisierten Welt und der multikulturellen Gesellschaft aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial[] [sic!] aneignen zu können“ (Stroh, 2009, S. 7).⁴¹ Mit solchen Differenzierungen und Präzisierungen wären einige der

41 Stroh weist zudem darauf hin, dass die zu vermittelnden Musiken der globalisierten Welt oft selbst bereits vielfältige Aneignungsprozesse durchlaufen haben. Als Beispiel afroamerikanischer Musik nennt er den Gospelsong *Oh Happy Day* (vgl. Stroh, 2009, S. 8).

grundlegenden Merkmale von kritisierbarer *Cultural Appropriation* nicht mehr erfüllt bzw. durch die Merkmale einer pädagogischen Perspektive aufgehoben. Gleichwohl mögen aus Sicht von Mitgliedern der betroffenen Kulturen einige Gefahren kultureller Aneignung fortbestehen, die nicht grundsätzlich auszuräumen sind und hier musikpädagogisch toleriert werden.

4.5 Sensibilität und Rücksichtnahme

In Verbindung mit einer die eigenen Anliegen herausstellenden Differenzierung verschiedener Perspektiven könnte die Musikpädagogik schließlich eine Haltung der verstärkten Sensibilität und Rücksicht einnehmen. Diese könnte es ermöglichen, auf weitere Vorbehalte gegenüber der Übernahme musikalischer Praxen – insbesondere im interkulturellen Musizieren – einzugehen.

Gemäß der im dritten Abschnitt vorgestellten Definitionen werden die schädigenden Auswirkungen von Akten kultureller Aneignung im postkolonialen Diskurs als Ausbeutung, Deformierung von kulturellen Symbolen und Verletzung von Identitäten gelesen. Während die erstgenannten in pädagogischen Zusammenhängen durch abweichende Ziele und Effekte relativiert und gemindert werden könnten, bleibt mit den Ausführungen Nguyens und Strohs eine Verletzung intimer, identitätsstiftender musikalischer Praxen durch das Praktizieren von *Musiken der Welt* möglich, die ernst zu nehmen ist. Dabei stellt sich die Frage, auf wessen Befinden und Befindlichkeiten hier Rücksicht zu nehmen wäre. So kann – neben dem Respekt, der pädagogisch ohnedies gegenüber sämtlichen Kulturen und ihren Mitgliedern zu wahren und zu vermitteln ist – diese Sensibilität auch mit Blick auf Schüler*innen selbst geboten sein. Ein Beispiel gibt die Schwarze deutsche Journalistin Alice Hasters, die in ihrem Buch *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten* (vgl. Hasters, 2019) unter anderem ihre eigene Schulzeit beschreibt. Hasters schildert, wie sie sich als Jugendliche mit Hip-Hop-Musik zu identifizieren begann, zu der sie, gegenüber ihren *weißen* Freund(*inn)en, eine besondere Verbindung empfand: „Ich hatte Zugang zur afroamerikanischen Kultur, meiner Kultur. [...] Doch weil sie regelrecht begehrt wurde, stürzte nicht nur ich mich darauf, sondern alle wollten ein Teil davon sein“ (Hasters, 2019, S. 84). Ihren exklusiv beanspruchten Bezug zu Hip-Hop begründet sie durch die darin ausgedrückte Diskriminierungserfahrung und konstatiert: „Der Kontext wird [...] automatisch verändert, wenn *weiße* Menschen Formen Schwarzer Kultur ausüben, weil sie keine Unterdrückung, keinen Rassismus erfahren

haben“ (Hasters, 2019, S. 86).⁴² Dieses Beispiel weist darauf hin, dass auch am schulischen Musikunterricht Personen beteiligt sein können, die das Praktizieren einzelner Musiken unterdrückter Kulturen als kritikwürdige Adaption und sich selbst als davon betroffen empfinden mögen.

Mit Rücksicht auf die Menschen, die sich solchen Kulturen zugehörig fühlen, kann das Spielen, Singen und Tanzen etwa von afrodiasporischen Musiken als sensible Angelegenheit erachtet werden. Hier wie auch bei anderen *Musiken der Welt* wäre fortan sorgsam zu reflektieren, aus welchen Kontexten diese Musiken stammen und wie sie sich zu Kulturen der deutschen, österreichischen bzw. schweizerischen Mehrheitsgesellschaft verhalten. Dies mag auch im Unterricht selbst thematisiert werden. Für Unterrichtsarrangements interkulturellen Musizierens wäre – wie auch sonst bei der Thematisierung von Jugendkulturen – behutsam zu prüfen, wie Schüler*innen solche Praktiken aufnehmen und inwiefern sie sich dabei in ihren Identitäten berührt fühlen. Einem unreflektierten Zu-eigen-Machen beliebiger Musiken durch Lehrende und Lernende könnte durch eine allseitige Haltung der Sensibilität und Rücksichtnahme vorgebeugt werden.

5. Zusammenfassung

Die interkulturell orientierte Musikpädagogik ist durch die im postkolonialen und öffentlichen Diskurs debattierte Kritik an *Cultural Appropriation* aufgefordert, ihre Gegenstände und Ziele einer Prüfung zu unterziehen: Viele Musiken und musikalische Praxen, die im Unterricht thematisiert und rezipiert sowie insbesondere praktiziert und adaptiert werden, entstammen ihrem Ursprung nach Kulturen, die in einem asymmetrischen Machtverhältnis zu Kulturen westlicher und *weißer* Mehrheitsgesellschaften stehen. Entsprechend können Praktiken der Aneignung kultureller Elemente innerhalb eines Machtgefälles generell als fortgesetzte Unterdrückung durch Ausbeutung und Verletzung gelesen werden. Da Musiken für viele kulturelle Gemeinschaften besonders intime und identitätsstiftende Praxen darstellen, bedarf das künftige Praktizieren von *Musiken der Welt* im Unterricht eingehender Reflexion und differenzierter Begründung. Innerhalb der Debatte um kulturelle Aneignung scheinen etwa folgende, voranstehend skizzierte Argumentationen und Verhaltensweisen denkbar:

42 Hasters kritisiert die Aneignung von Hip-Hop durch *Weißer* mit der prägnanten Formel „You can't have the culture without the struggle“ – du kannst die Kultur nicht ohne das Leid leben“ (Hasters, 2019, S. 86).

1. Die deutschsprachige Musikpädagogik kann das der Kritik an *Cultural Appropriation* implizite Konzept von Kultur dekonstruieren und verdeutlichen, dass es mit einem nicht essenzialistischen, dynamischen und durchlässigen Kulturkonzept unvereinbar und damit problematisch ist.
2. Die Musikpädagogik kann das der Kritik zugrunde liegende Konzept von Musik hinterfragen, indem sie den Anspruch von Urheberschaft, mithin Authentizität und Autorisierung, anzweifelt und stattdessen auf ästhetisch-künstlerische Entwicklungen und Potenziale durch transkulturelle Adaptionen insistiert.
3. Die Musikpädagogik kann ihre unlösbare Verstrickung in postkoloniale Machtverhältnisse annehmen und Selbstkritik üben, als deren Folge sie sich in der Debatte um kulturelle Aneignung argumentativ zurückhält und das selbstverständliche Praktizieren von *Musiken der Welt* in Frage stellt.
4. Die Musikpädagogik kann angesichts der Kritik an *Cultural Appropriation* den im musikpädagogischen Diskurs verwendeten Aneignungsbegriff differenzieren, sodass ihre Anliegen ästhetischer Bildung und interkultureller Kompetenz von der Kritik abgesetzt und ausgenommen sind.
5. Die Musikpädagogik kann bei der unterrichtlichen Auswahl von Musiken und musikalischen Praxen gegenüber unterdrückten Kulturen und den Menschen, die sich ihnen zugehörig fühlen – auch mit Blick auf Schüler*innen – eine Haltung besonderer Sensibilität und Rücksicht einnehmen.

Während die erste und die zweite Option der dritten kontrovers gegenüberstehen, vermitteln die vierte und die fünfte Option zwischen musikpädagogischen Zielen und der Kritik an *Cultural Appropriation*. Damit besteht die Möglichkeit, auf die Kritik einzugehen, ohne die Anliegen und Interessen der interkulturell orientierten Musikpädagogik aufzugeben. Aktionsformen des interkulturellen Musizierens im Musikunterricht – von europäischer Klassik ebenso wie von westafrikanischer Folklore, globalem Hip-Hop oder anderen Musiken – wären damit, wenn auch sorgsam abwägend, weiterhin legitimierbar. Die Diskussion, welchen Optionen künftig der Vorzug zu geben sein mag, ist in der deutschsprachigen Musikpädagogik indes noch zu führen. Dabei wird auch zu beobachten sein, welche Entwicklung die Debatte um kulturelle Aneignung forthin nimmt.

Literatur

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Androutsopoulos, J. (2003). Einführung. In J. Androutsopoulos (Hrsg.), *HipHop. Globale Kultur – lokale Praktiken* (S. 9–23). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839401149>
- Baker, K. J. M. (2012). A Much-Needed Primer on Cultural Appropriation. *Jezebel*, 13.11.2012. Verfügbar unter jezebel.com/a-muchneeded-primer-on-cultural-appropriation-30768539 (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Wißner.
- Barth, D. (2020). Geschichte(n) und Perspektiven einer interkulturell orientierten Musikpädagogik. In D. Helms (Hrsg.), *Musik in Konfrontation und Vermittlung. Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikforschung 2018 in Osnabrück* (S. 251–261). epOs Music.
- Barth, D. & Stroh, W. M. (2021). Musik(en) der Welt im Musikunterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 9., komplett überarbeitete Auflage (S. 195–204). Cornelsen.
- Bechhaus-Gerst, M. & Zeller, J. (2021). Einführung. In M. Bechhaus-Gerst & J. Zeller (Hrsg.), *Deutschland postkolonial? Die Gegenwart der imperialen Vergangenheit*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage (S. 9–22). Metropol.
- Blanchard, O. (2020). Gleichwertigkeit der Kulturen aus westlicher Sicht. Eurozentrismus in der Interkulturellen Musikpädagogik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 93–104). Olms.
- Buchwald, S. (2020). Kunstunterricht: „Wir haben die Globalisierung verpennt“. *Süddeutsche Zeitung*, 21.07.2020. Verfügbar unter www.sueddeutsche.de/muenchen/schule-unterricht-kunstpaedagogik-kulturelle-aneignung-1.4974274?reduced=true (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Distelhorst, L. (2021). *Kulturelle Aneignung*. Nautilus.
- Dreßler, S. (2021). Von der „Definitions-macht der Begriffe“ – Zur Relevanz einer musikpädagogischen Auseinandersetzung mit ‚Aneignung‘ als Begriff. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Jahrgang 2021, 1–25. Verfügbar unter www.zfkm.org/21-dressler.pdf (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Filz, R. (2006). *Rap, Rhythm & Rhyme. Vocal Percussion in der Klasse*. Universal Edition.
- Fourrest, C. (2020). *Generation Beleidigt. Von der Sprachpolizei zur Gedankenpolizei. Über den wachsenden Einfluss linker Identitärer. Eine Kritik*. Edition Tiamat.
- Hahn, H. P. (2011). Antinomien kultureller Aneignung: Einführung. *Zeitschrift für Ethnologie*, 136, 11–26.
- Hasters, A. (2019). *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen, aber wissen sollten*. Hanser.

- Hömberg, T. (2018). „Meine Musik“ – Aneignung und Verfremdung. Kreative Methoden und Experimente, eigene musikalische Positionen zu hinterfragen. *Musik & Bildung*, 3, 20–26.
- Hömberg, T. (2019). Eine Musikkultur entdecken. Ein Experiment zur Aneignung von (medial erkundeten) Musiken. *Musikunterricht aktuell*, 10, 20–25.
- Hömberg, T. (2021). Individuum versus Collectivum? Zu normativen Positionen und Polaritäten im musikpädagogischen Diskurs. In C. Heß & J. Honnens (Hrsg.), *Polarizing Interpretations of Society as a Challenge for Music Education. Polarisierende Deutungen von Gesellschaft als Herausforderung für die Musikpädagogik. Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition 5 (S. 61–84). Verfügbar unter <https://www.zfkm.org/archiv/sonderedition-5-2021/> (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Hömberg, T. (2022). Kulturelle Aneignung, Musik und Unterricht. Zur Diskussion aus musikpädagogischer Sicht. *nmz – Neue Musikzeitung*, 12, 17–18.
- Honnens, J. (2018). Sperrige Ethnizitäten. Depolarisierende Gedanken zum Migrationsdiskurs in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 80, 4–12.
- Hyatt, M. (2015). *Critical Whiteness. Weißsein als Privileg*. Verfügbar unter https://www.deutschlandfunk.de/critical-whiteness-weisssein-als-privileg.1184.de.html?dram:article_id=315084 (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Jünger, H. (2003). Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht. *Diskussion Musikunterricht*, 17, 15–21.
- Kaiser, U. (2003). *Sonatenspiele. Wiener Klassik zum Mitspielen*. Klett.
- Kautny, O. (2018). Anerkennung, Achtung, Toleranz ...? Auf der Suche nach ethischen Begriffen für die Interkulturelle Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Jahrgang 2018, 46–76. Verfügbar unter www.zfkm.org/18-kautny2.pdf (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Leggewie, C. (2014). Auf dem Weg zur Weltmusik. Appropriation, Expropriation und Transkulturalität. *UNIKATE*, 45, 68–76.
- Leggewie, C. & Meyer, E. (2017). Einleitung. In C. Leggewie & E. Meyer (Hrsg.), *Global Pop. Das Buch zur Weltmusik* (S. 1–4). J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05480-7>
- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2013). Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik. In A. Hepp & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Transformationen des Kulturellen* (S. 133–146). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19239-0_8
- Malik, K. (2017). In Defense of Cultural Appropriation. *The New York Times*, 14.06.2017. Verfügbar unter <https://www.nytimes.com/2017/06/14/opinion/in-defense-of-cultural-appropriation.html> (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Nguyen, C. T. & Strohl, M. (2019). Cultural Appropriation and the Intimacy of Groups. *Philosophical Studies*, 176, 981–1002. <https://doi.org/10.1007/s11098-018-1223-3>

- Ott, T. (2012). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 111–138). Wißner.
- Pabst-Krueger, M. (2021). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 9., komplett überarbeitete Auflage (S. 160–175). Cornelsen.
- Plikat, J. (2021). *Cultural appropriation* – (k)ein Thema für die Fremdsprachendidaktik? *Language Education and Multilingualism. The Langscape Journal*, 3, 203–217. Verfügbar unter edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/22959/LEM_2021_Vol_3_Plikat.pdf?sequence=1 (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien*. Velbrück.
- Rogers, Richard A. (2006). From Cultural Exchange to Transculturation: A Review and Reconceptualization of Cultural Appropriation. *Communication Theory*, 16, 474–503. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2006.00277.x>
- Rösing, H. (2015). Interkulturelle Musikaneignung: Verfälschung, Bereicherung oder Fortschritt? In H. Rösing, *Das klingt so schön hässlich. Gedanken zum Bezugssystem Musik* (S. 21–43). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839402573-003>
- Scafidi, S. (2005). *Who Owns Culture? Appropriation and Authenticity in American Law*. Rutgers University Press.
- Schneider, A. (2021). Wenn Eminem gecancelt wird. *Die Welt*, 14.07.2021. Verfügbar unter www.welt.de/kultur/plus232300027/Cancel-Culture-Wenn-Eminem-und-Lana-Del-Rey-gecancelt-werden.html (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Schütz, V. (1992). *Musik in Schwarzafrika. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen*. Institut für Didaktik populärer Musik.
- Sow, N. (2015). Kulturelle Aneignung. In S. Arndt & N. Ofuately-Alazard (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk* (S. 417–420). Unrast.
- Stroh, W. M. (2009). *Der erweiterte Schnittstellenansatz*. Verfügbar unter <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/stroh2009.pdf> (zuletzt aufgerufen am 01.07.2022).
- Stroh, W. M. (2022). Nachruf. Volker Schütz (1939–2022). *Diskussion Musikpädagogik*, 94, 3.
- Wallbaum, C. (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. Antrittsvorlesung in Leipzig am 08.01.2004, etwas erweitert. *Diskussion Musikpädagogik*, 26, 4–17.
- Yigbe, G. D. (2021). Togo – Land einer anachronistischen Germanophilie? In M. Bechhaus-Gerst & J. Zeller (Hrsg.), *Deutschland postkolonial? Die Gegenwart der imperialen Vergangenheit*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage (S. 159–167). Metropol.
- Young, J. O. (2008). *Cultural Appropriation and the Arts*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470694190>